



## Travail et formation en éducation

7 | 2010

Entre la classe et l'établissement : explorer et structurer un nouvel espace de recherche

---

# Le sentiment de professionnalisation des enseignants et les nouvelles gouvernances : un entre-deux en jachère

Danièle Périsset Bagnoud

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1507>

ISSN : 1760-8597

### Éditeur

UMR ADEF P3

### Référence électronique

Danièle Périsset Bagnoud, « Le sentiment de professionnalisation des enseignants et les nouvelles gouvernances : un entre-deux en jachère », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 7 | 2010, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1507>

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Le sentiment de professionnalisation des enseignants et les nouvelles gouvernances : un entre-deux en jachère

Danièle Périsset Bagnoud

---

## Introduction

- 1 Les établissements scolaires sont historiquement le lieu de l'opérationnalisation des intentions politiques en matière d'éducation. Mais ils ne sont pas pour autant des terrains vierges sur lesquels les politiques peuvent passivement déposer leurs prescriptions. C'est dans cet entre-deux, entre le terrain des prescriptions et celui de leur réalisation, entre-deux peu explicite, voire caché, dissimulé mais oh combien investi par les acteurs, que se noue la trame des enjeux relatifs à la mise en application des injonctions issues de la hiérarchie dont la faisabilité n'a pas toujours été vérifiée, ni non plus, et surtout dans le cas qui nous intéresse ici, l'adhésion des acteurs chargés de les réaliser.
- 2 Les attentes hiérarchiques, telles que posées par exemple dans l'injonction au travail collaboratif qui est actuellement très forte (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007 ; Corriveau, Letor, Périsset Bagnoud & Savoie Zajc, 2010), peuvent engendrer des tensions et entrer en conflit avec les conceptions développées, individuellement ou collectivement, par les acteurs. Car il y a « collaborer » parce qu'on le veut, qu'on a choisi ses collègues et qu'on y croit, et « collaborer » parce qu'on y est contraint par les injonctions hiérarchiques. La distance entre ces deux acceptions de ce qu'est « collaborer » et ses effets sur les acteurs restent encore relativement obscurs. C'est que, *in fine*, ces dissonances impliquent une autre conception de ce qu'est « être

professionnel » et, de fait, du sentiment que chaque acteur a de son positionnement dans son propre processus de professionnalisation.

- 3 A partir d'une étude de cas réalisée dans une école supérieure de formation à l'enseignement et à partir d'éléments issus de la sociologie du travail, cet article tente de comprendre comment, à l'échelle d'un établissement et autour de mandats de gestion ou de formation attribués par la hiérarchie à des groupes de travail non cooptés, se construisent les dynamiques relatives au *sentiment de professionnalisation*. Nous formulons l'hypothèse que cette construction, à la fois individuelle et collective, se joue dans un entre-deux en jachère, entre, d'une part la culture professionnelle et le sentiment d'être *professionnel* qu'ont les acteurs et d'autre part les prescriptions, issues des normes des « nouvelles gouvernances », qui émanent des hiérarchies. Nous allons interroger sur le sentiment de formateurs et d'enseignants de se considérer individuellement « professionnels » (selon la définition qu'en donne la sociologie des professions) lorsqu'ils réalisent collectivement des mandats que l'institution leur attribue. Nous observerons si les caractéristiques des dynamiques mises à jour se nourrissent de manières différentes selon les acteurs de cet établissement de formation. En effet, certains sont directement sous le contrôle hiérarchique de l'organe de prescription alors que d'autres sont indirectement liés à cette même hiérarchie : les premiers, soit les *formateurs*, sont directement engagés dans l'institut de formation en question (la Haute école est régie selon les normes des « nouvelles gouvernances ») et les autres, les *enseignants* du terrain qui, bien qu'actifs dans la formation des enseignants en tant que maîtres de stage, enseignent à l'école primaire ou au degré secondaire.

## Problématique : Les transformations structurelles induites par les nouvelles politiques éducatives et leurs liens avec le processus de professionnalisation

- 4 Selon les principes des nouvelles gouvernances, dont les caractéristiques sont étroitement liées à l'évolution politico-économique de nos sociétés y compris dans le domaine de l'éducation<sup>1</sup>, il n'est plus envisageable de ne pas *travailler ensemble*, même si les effets de ce « travailler ensemble imposé » ne sont pas observés ni mesurés. C'en est devenu une prescription forte, omniprésente dans les discours managériaux. Dans ce contexte, organiser et gérer collectivement le travail des équipes d'enseignants<sup>2</sup> s'éloigne du mode classique de travail collectif où la constitution d'équipes éducatives relève de nécessités conjoncturelles (dans les ZEP par exemple), d'un idéal pédagogique déclaré (notamment dans les mouvements issus des pédagogies nouvelles) ou plus simplement d'un engagement professionnel volontaire.
- 5 Ces motivations à *travailler ensemble* sont relativement éloignées de l'acception administrative donnée aux concepts de *réseaux*, *collaborations* etc. qui visent en priorité à accroître une efficacité objectivée et mesurable (la logique de *benchmarking* présentée ailleurs dans ce numéro thématique par V. Dupriez). Ainsi, prenant le cas de la société nord américaine qu'il connaît bien, Claude Lessard (2000) insiste sur le fait que le
- 6 Les réformes posent le pari de l'autonomisation des établissements et de leurs acteurs ; cette autonomie est non seulement reconnue et valorisée, mais en quelque sorte obligée et contrainte par le « système ». En effet, dans la nouvelle organisation apprenante, les acteurs doivent non seulement investir le travail et assumer leur autonomie, mais ils

doivent obligatoirement travailler dans des collectifs responsabilisés, autorégulés et imputables (pp. 109-110).

## Travailler ensemble pour être professionnel : mais quel professionnel ?

- 7 Ce que sous-tend ce « travailler ensemble » a sans aucun doute des répercussions sur les acteurs chargés de s'y conformer et, si tel est le cas, pourrait logiquement induire des modifications de la perception que les acteurs ont de leur positionnement dans le processus de *professionnalisation* – autre terme récurrent dans le vocabulaire utilisé par les nouvelles gouvernances.
- 8 Ici, une question fondamentale se pose : le sens que les autorités attribuent au concept *professionnel* lorsqu'ils prescrivent l'activité des enseignants, est-il vraiment le même que celui que lui attribue la culture collective des enseignants ? Va-t-on réellement vers une norme professionnelle partagée, comme peut l'être celle d'un ordre professionnel tels ceux, exemples classiques, des avocats ou des médecins ? N'y a-t-il pas usage de *rhétoriques* (Lang, 2001) qui introduisent de la confusion et font que les acteurs se méprennent en utilisant le même concept, car ils ne lui attribuent ni les mêmes valeurs, ni les mêmes significations ?
- 9 Car le *travailler ensemble* que promeuvent les nouvelles gouvernances est calqué, comme le sont les *standards* (Herzog, 2008), sur le mode de la production industrielle. Il est dès lors légitime de se demander si les exigences liées au travail collectif entrent dans les conditions du processus de professionnalisation où l'acteur est pleinement responsable de ses actes, des mises en réseaux qu'il initie ou auxquelles il adhère en toute liberté, en tant professionnel qui respecte une éthique tendue vers la réussite des élèves qui lui sont confiés (Tardif, 2007, p. 172). Ces nouvelles normes ne contraignent-elles pas les acteurs à entrer parfois malgré eux dans des logiques qui ne leur sont pas familières ? Car le concept de « professionnel » est souvent entendu, par les hiérarchies qui prescrivent, dans le sens de la *navigation professionnelle* qu'explicite notamment Le Boterf : le consultant en dispositifs de management pour entreprises et organisation<sup>3</sup>, cité par bien des chercheurs en pédagogie pour les définitions qu'il donne de la *compétence*, insiste sur la production « des règlements et des normes dont une des finalités est bien de *donner confiance* aux clients ou aux patients » (Le Boterf, 2006, pp. 15, 23 et suiv.). Cette définition est-elle vraiment proche la conception qu'ont les enseignants lorsqu'ils se disent, ou se veulent, « professionnels » ?

## Travailler ensemble dans des réseaux contraints : la montée de l'individuation

- 10 Les approches traditionnelles de l'organisation des structures scolaires (Maroy, 2007) montrent comment l'idée d'un certain type de *profession* et de *semi-profession* est, du moins jusqu'à la fin du 20<sup>ème</sup> siècle, privilégiée dans l'enseignement. Cette idée génère une certaine perception partagée du métier, issue d'une histoire naturalisée, devenue constitutive d'une identité collective assumée dans laquelle tous se reconnaissent et qu'adoptent *de facto* les nouveaux arrivés (Cohen Scali, 2000).

- 11 Dans le contexte des nouvelles gouvernances, l'usage du concept de « professionnel » se fait dans le sillage du processus de libéralisation décrit par Ogien (2008), processus intimement lié au *postfordiste* initié dans les années 1970 et qui voit s'ouvrir les marchés nationaux (libéralisation), s'instaurer des réseaux productifs transnationaux (globalisation) et surgir de nouvelles *territorialisations* (soit l'inscription de nouveaux découpages politiques suscités par les nécessités de la rationalité économique et non plus historiquement hérités). Le soin de régler les problèmes issus de la décrue financière étatique est renvoyé aux agents locaux, dont les acteurs de l'éducation, qui vont devoir rendre compte des résultats obtenus. Dès lors, comme le précise Dubar (2000), les réseaux, qui ne sont plus librement choisis par les acteurs, sont faits de mobilisations parfois improbables ou encore de la construction opportuniste, voulue par la hiérarchie, de compétences ajustées aux besoins conjoncturels afin de favoriser la compétitivité. La professionnalisation convoquée alors l'est au service de la satisfaction mesurée du client – cette donnée objectivable faisant l'objet de soins particuliers de la part du politique. L'imputabilité des établissements devient, de fait, l'imputabilité des individus déclarés « professionnels » et qui sont « toujours responsables face au présent, par action ou par omission » (Martucelli, 2006, p. 107) : cette professionnalisation-là est bien loin de la construction historique présente dans l'imaginaire des enseignants.

### Les malentendus du concept « professionnalisation »

- 12 Le renforcement du contrôle de l'atteinte des objectifs (les *outputs*), motivé par l'accroissement attendu de la performance des systèmes éducatifs occidentaux, rompt en quelque sorte le pacte social traditionnel qui donnait pour effective l'efficacité de l'action enseignante sans l'avoir réellement mesurée : l'évolution des paradigmes de régulation des systèmes d'enseignement finit par avoir des répercussions inattendues sur les comportements des acteurs et donc par les modifier dans un sens que n'attendait pas nécessairement l'institution malgré le soin mis à contraindre les actions et à favoriser l'auto-construction et l'intériorisation des normes. Ainsi, dans les pays anglo-saxons où l'atteinte des standards d'éducation sont depuis plusieurs années l'objet de l'attention des politiques éducatives, Maroy (2006, 2009) relève une évolution professionnelle, notamment chez les jeunes enseignants. Les enseignants traditionnellement soucieux d'une éducation globale et personnalisée de leurs élèves, deviennent des « enseignants managériaux », « producteurs de performances standardisées, contrôlées de façon étroite, condamnés à obtempérer » et dont « la force d'enseignement [est] épuisée et démoralisée », enseignants qui tendent à se résigner et à penser à leur retraite anticipée (Maroy, 2009, pp. 96-97). Ils s'appliquent désormais à « piloter » leur activité « professionnelle » et, soucieux de satisfaire le client, ils obéissent à des injonctions hiérarchiques de plus en plus serrées – ce qui, dans d'autres textes, a été qualifié de processus de *dé-professionnalisation* (Cattonar & Maroy, 2004).
- 13 Cette évolution du concept de *professionnalisation* se traduit par la multiplication de nouvelles prescriptions régissant de manière forte l'activité non seulement administrative, mais, dans le cas du système scolaire, l'activité pédagogique de l'enseignant. Ce que l'on observe globalement au niveau des politiques éducatives (Dupriez, Orianne & Verhoeven, 2008 ; Maroy, 2005 ; Frenay & Dumay, 2007 ; Mons & Pons, 2006 ; van Zanten, 2001 ; van Zanten & Delvaux, 2006) montre les bouleversements d'un paysage que l'on croyait stable et où la mise en compétition des écoles et la

responsabilité qu'y endossent individuellement – nonobstant tous les réseaux dans lesquels ils peuvent être insérés – les « professionnels de l'enseignement » n'est plus un tabou.

- 14 Dans ce paysage en mutation, de toute évidence, il y a des malentendus relatifs à la définition du concept de *professionnalisation* : selon le rôle des acteurs dans le champ de l'éducation, s'ils sont du monde politique ou s'ils viennent du terrain de l'enseignement ou de la recherche, l'acception diffère.
- 15 Les Hautes écoles pédagogiques (HEP) de Suisse, instituts de formation à l'enseignement dont fait partie celle dans laquelle nous avons mené la présente enquête, ont été créées dans les années 1990 notamment en raison de la « nécessité d'une professionnalisation du métier d'enseignant, celle-ci étant liée elle-même à l'exigence d'une amélioration qualitative de l'école » (CDIP, 1993, p. 36). Les enseignants et les formateurs ont pris cette affirmation comme une invitation à prendre leur destin professionnel en main. Quelques années plus tard, on se rend compte que la demande effective relève plutôt du modèle de l'université de service de type libéral (Lessard & Bourdoncle, 2002). La mutation dont les références sont implicites et que les acteurs découvrent *a posteriori* génère une crise due à la discordance entre les conceptions qu'ont les différents acteurs des attentes institutionnelles et par rapport à la manière dont ils croient pouvoir ou devoir les mettre en œuvre (pour la HEP-VS, voir Périsset Bagnoud, 2007, 2008a, 2008b ; voir aussi Périsset Bagnoud, Gather Thurler & Barthassat, 2006).
- 16 Le déplacement des fonctionnements inhérents aux normes *bureaucratiques* (souvent qualifiées de traditionnelles) vers ceux qui sont sous-jacents aux normes dites *professionnelles* (et dont la définition est souvent implicite) s'effectue de manière chaotique. Le mouvement que les institutions impulsent tout de même à leur structure organisationnelle engendre d'étranges configurations, qui empruntent à différents modèles des aspects que l'on pensait par définition incompatibles ou contradictoires, rendant difficile, pour les acteurs, leur adaptation à la culture professionnelle attendue par la hiérarchie.

## Les dimensions multiples de la professionnalisation

- 17 De fait, la *professionnalisation* ne saurait se réduire sur un seul plan. Pour cerner quelque peu la réalité qu'englobe ce concept complexe, il est nécessaire de le décliner en plusieurs dimensions indépendantes les unes des autres, chacune des dimensions pouvant revêtir une intensité différente selon le contexte et la situation. Pour notre part, nous avons distribué les différentes dimensions identifiées (d'après LIFE, 2008) sur trois axes (selon Dubar, 2000), à savoir :

*Axe 1 : le statut collectif de l'activité professionnelle, soit : la nature du prescrit, la prise qu'ont les acteurs sur l'organisation et la division de leur travail, le mode d'encadrement et de reddition des comptes, la prise collective des acteurs sur leur métier, le contrôle qu'ils exercent sur leurs formations initiale et continue.*

*Axe 2 : la responsabilité individuelle pour l'exercice de la profession enseignante, soit : la référence à un état de l'art et des savoirs, la responsabilité du développement professionnel, la responsabilité juridique.*

*Axe 3 : les relations de l'enseignant à l'institution et à la société, soit : le rapport à la société et à la reconnaissance sociale en général, la reconnaissance interne, les niveaux et domaines de qualification, les questions du salaire, de la qualification et de l'efficacité.*

- 18 C'est à partir de ces trois axes et des dimensions afférentes<sup>4</sup> que nous avons souhaité, à travers la recherche présentée ici, appréhender les caractéristiques de la *professionnalisation* telle que ressentie chez des acteurs en butte à des transformations structurelles, et contraints, dans ce contexte, à réaliser ensemble des tâches non négociables (mandats) attribuées par les autorités hiérarchiques.

## Éléments de méthodologie

### Questionnement

- 19 A partir du questionnement posé par l'évolution du concept de *professionnalisation* dans le cadre des nouvelles gouvernances, nous formulons l'hypothèse que le sentiment qu'en ont les acteurs se forge conjoncturellement, selon l'expérience vécue. Nous pensons que l'intensité avec laquelle les acteurs ressentent leur position par rapport aux différentes dimensions de la professionnalisation varie certes d'un individu à l'autre, mais surtout d'un groupe de travail à l'autre, voire d'un ordre d'enseignement à l'autre.
- 20 Afin de le vérifier, nous avons sélectionné un échantillon de groupes de travail dans un établissement de formation et avons soumis aux acteurs concernés un questionnaire *ad hoc*.

### L'échantillon

- 21 Nous avons interrogé des formateurs et enseignants engagés pour l'encadrement d'étudiants en formation à l'enseignement de la Haute école pédagogique du Valais en Suisse (ci-après HEP-VS). C'est une école de petite dimension qui accueille environ 400 étudiants candidats à l'enseignement dans les degrés du préscolaire, du primaire et du secondaire I et secondaire II. Y travaillent 55 formateurs HEP pour 33 équivalents pleintemps. Outre la formation en institution, le dispositif comprend un volet important de formation sur le terrain (soit le tiers du temps de formation) pour lequel des enseignants du primaire et du secondaire sont recrutés et spécifiquement formés à l'accompagnement des stagiaires.
- 22 Pour la présente recherche, nous avons interrogé des formateurs et enseignants issus de ces trois ordres d'enseignement, sur la base de leur appartenance à un collectif de fonctionnement, à savoir :
- 23 1) *Les groupes de gestion de la HEP* (composés de plusieurs formateurs en charge de dossiers spécifiques). Tous les formateurs HEP ont, dans leur cahier des charges, en sus du temps ordinairement dévolu à la formation à l'enseignement (sciences de l'éducation, didactiques, domaines transversaux etc.) un pourcentage de temps important réservé à l'exécution de « mandats de gestion de la HEP ». Ces mandats sont décidés et directement supervisés par la direction. Les mandats sont attribués en fonction des besoins institutionnels d'abord, puis en fonction des compétences disponibles. Pour chaque groupe, un ou deux responsables institutionnels sont désignés parmi les formateurs impliqués (entre 2 et 12 selon l'importance quantitative du travail exigé par le mandat) : ils doivent rendre compte des résultats obtenus mais ne sont en principe pas impliqués dans l'élaboration du mandat ni dans le recrutement des membres du groupe. Nous avons choisi d'interroger les responsables des groupes de travail en charge des mandats ayant le

plus de « poids » dans l'organisation des formations, à savoir : les membres de la direction, les responsables de l'organisation des stages, de la coordination des didactiques disciplinaires, de la gestion des instruments de pratique réflexive, de la formation des praticiens formateurs et des maîtres formateurs (professeurs au degré supérieur) (n=15 sur 19 questionnaires distribués).

- 24 2) *Les praticiens formateurs*, à savoir des enseignants des degrés « école enfantine » et « école primaire » formés pour encadrer les stages que font dans leur classe les étudiants de la HEP<sup>5</sup> (n=29 sur 174). Les praticiens formateurs travaillent à partir de « mandats de prestation » ponctuels ; ils sont rétribués à la semaine de travail effectivement accomplie.
- 25 3) *Les didacticiens formateurs* au degré secondaire (n=3 sur 20). Ce sont des enseignants au degré secondaire qui ont une formation justifiant leur intervention théorique auprès de leurs futurs collègues. Eux aussi travaillent « au mandat » pour les cours donnés. A relever que les *maîtres formateurs* (n=23) au degré secondaire (l'équivalent des praticiens formateurs pour le degré primaire) ont en bloc refusé de répondre au questionnaire proposé lors d'une session de formation.
- 26 Les enseignants des catégories 2) et 3), soit les praticiens formateurs, les maîtres formateurs et les didacticiens au degré secondaire (que nous désignons dans la suite de cette enquête par le terme « enseignants ») sont donc des enseignants dont l'activité professionnelle principale se déroule dans des classes de l'école publique alors que la catégorie 1) est composée d'enseignants-formateurs (que nous désignons dans la suite de cette enquête par le terme « formateurs ») dont le temps de travail complet est réalisé dans le cadre de la HEP.

## Le questionnaire

- 27 Afin d'observer le sentiment qu'ont les acteurs présentés ci-dessus à propos de leur positionnement dans le processus de professionnalisation, et à partir des trois axes de la professionnalisation énoncés plus haut, nous avons élaboré un questionnaire à échelle (voir en annexe) à partir d'un travail collectif mené par le laboratoire LIFE de l'Université de Genève (LIFE, 2008). Les dimensions retenues par LIFE l'ont été à partir des caractéristiques relevées dans la littérature scientifique (notamment Bourdoncle, 1991 ; Lang, 2001 ; Maroy, 2007 ; Perrenoud, 1996) puis discutées collectivement, corrigées et améliorées suite à plusieurs entretiens exploratoires menés par les membres du LIFE.
- 28 Les formateurs HEP et les enseignants du terrain interrogés ont été priés, pour chaque dimension du questionnaire reçu, d'indiquer quelle position il estimait occuper pour chaque item – les degrés 0 (le plus éloigné dans la réalisation du processus de *professionnalisation*) et 10 (le plus élevé dans la réalisation du processus de *professionnalisation*) étant par ailleurs décrits (voir en annexe). Il leur était clairement demandé de se référer à leur expérience dans un seul groupe de travail.
- 29 Les valeurs contenues dans les questionnaires qui nous ont été retournés ont été soumises à deux analyses statistiques<sup>6</sup> (tests de Mann-Whitney pour le premier dépouillement, puis tests exacts de Kruskal Wallis effectués avec le logiciel SAS pour le second).



## Résultats

### Première analyse : comparaison entre formateurs HEP et enseignants du terrain

- 30 La première analyse que nous avons effectuée a permis de comparer, pour les trois axes de la professionnalisation que nous avons retenus, les réponses de deux groupes qui se distinguent par leur positionnement dans l'institut de formation : les formateurs HEP d'une part et les enseignants du terrain qui accueillent les étudiants en stage de l'autre.

#### A propos du statut collectif de l'activité professionnelle

- 31 Par rapport aux questions relevant du *statut collectif* de l'activité professionnelle, les enseignants du terrain ont un *rang moyen* toujours inférieur à celui des formateurs de la HEP. Un écart significatif est relevé pour deux dimensions de cet axe, soit la question relative à la « nature du prescrit » (1.1) et celle relative au « contrôle de la formation initiale et continue » (1.5) : les formateurs HEP ont clairement, pour ces deux questions et par rapport aux enseignants sur le terrain, le sentiment d'avoir plus d'autonomie et de responsabilités professionnelles.

Axe 1 : Statut collectif de l'activité professionnelle	Formateurs HEP (rang moyen)	Enseignants du terrain (rang moyen)	Test Mann-Whitney
1.1 Nature du prescrit *	28.10	18.73	.016 *
1.2 Prise sur l'organisation et la division du travail	25.07	20.36	.235
1.3 Mode d'encadrement et reddition de comptes	23.77	20.24	.365
1.4 Prise des acteurs sur leur métier	22.03	21.98	.990
1.5 Contrôle de la formation initiale et continue *	29.77	17.84	.003 *

- 32 \*Le résultat est significatif au seuil de .05

### A propos de la responsabilité individuelle dans l'exercice de sa fonction

- 33 Pour ce second axe, la tendance globale s'inverse, sans être significative pour aucun item : les enseignants du terrain se sentent davantage concernés par les « références à des orientations déontologiques » (2.3) et les « responsabilités juridiques » (2.4) que les formateurs de la HEP. Quant à la « référence à l'état de l'art ou des savoirs » (2.1) ou à sa « responsabilité par rapport à son propre développement professionnel » (2.1), les deux groupes ont des réponses quasi équivalentes.

Axe 2 : Responsabilité individuelle pour l'exercice de l'activité professionnelle	Formateurs HEP (rang moyen)	Enseignants du terrain (rang moyen)	Test Mann-Whitney
2.1 Référence à un état de l'art et des savoirs	21.57	19.86	.640
2.2 Développement professionnel	23.43	21.23	.578
2.3 Référence à des orientations déontologiques	18.77	23.02	.262
2.4 Responsabilité juridique	16.77	24.13	.060

- 34 \*Le résultat est significatif au seuil de .05

### A propos des relations de l'enseignant à l'institution et à la société

- 35 Enfin, par rapport à cet axe, les réponses sont quasi équivalentes pour la « reconnaissance sociale en général » (3.1) et par rapport au « lien entre salaire, le niveau de formation et l'efficacité observée » (3.4). Des réponses un peu plus différenciées sans être significatives sont observées par rapport à la « reconnaissance interne du travail » et par rapport à « l'adéquation entre la tâche donnée et le niveau de qualification exigé » (3.2 et 3.3), aspects davantage valorisés par les enseignants du terrain.

Axe 3 : Relations du formateur à l'institution et à la société	Formateurs HEP (rang moyen)	Enseignants du terrain (rang moyen)	Test Mann-Whitney
3.1 Rapport à la société et à la reconnaissance sociale en général	22.43	21.77	.867

3.2 Reconnaissance interne	18.93	23.64	.236
3.3 Niveau et domaine de qualification	19.40	22.67	.398
3.4 Salaire, qualification et efficacité	23.27	21.32	.624

36 \*Le résultat est significatif au seuil de .05

### Un premier constat : des résultats globalement homogènes

37 Par rapport à cette première analyse, si l'on considère les réponses données par les enseignants (degrés primaire et secondaire) et les formateurs HEP, les résultats montrent globalement peu de différences entre les catégories. Une analyse plus fine s'impose pour tenter de mieux cerner l'impact que peut avoir, sur le sentiment de professionnalisation, le travail collectif autour de mandats institutionnels sur des acteurs engagés dans la même institution régie donc par les normes des nouvelles gouvernances.

### Seconde analyse : les groupes HEP entre eux

38 Nous avons donc étudié de plus près les réponses des seuls formateurs HEP afin saisir l'impact éventuel de l'injonction au « travailler ensemble sur un objet déterminé par la hiérarchie » sur des professionnels qui n'ont pas choisi de travailler ensemble et n'ont pas toujours pu avoir une influence sur les contours (administratifs mais aussi au niveau du contenu) de leur mandat.

39 Parmi les réponses obtenues chez les formateurs HEP, nous avons, à titre exploratoire, investigué les différences de réponse en fonction du groupe de travail auquel appartient le répondant. Malgré la taille très réduite de ce sous-échantillon (N =15) et la présence de sept groupes différents, le test exact que nous avons effectué laisse apparaître des différences entre les groupes, différences plus importantes au regard de deux questions [leur sentiment « d'avoir prise sur le métier » (1.4) et le sentiment de « reconnaissance sociale globale » (3.1)], que pour les six autres questions. Malgré le très petit nombre d'individus sur lequel nous travaillons, il semblerait donc bien que *l'appartenance à un groupe de travail peut co-varier avec les perceptions du sentiment de professionnalisation.*

## Discussion : la professionnalisation des acteurs, un processus en tension entre deux modèles qui s'opposent ?

40 Nous avons tenté de comprendre ici comment l'injonction au travail collectif autour de mandats distribués par l'autorité hiérarchique pouvait avoir une influence sur le sentiment de professionnalisation de formateurs du degré supérieur et d'enseignants des degrés primaire et secondaire. Il nous intéressait donc de voir si ce sentiment pouvait se modifier et donc si ce sentiment pouvait acquérir une dimension collective conjoncturelle

liée à la tâche et non plus être issue, comme on le pense traditionnellement, d'une culture commune professionnelle partagée.

- 41 Les résultats obtenus montrent que, pour des formateurs engagés dans un établissement géré selon les nouveaux modèles managériaux, cela peut effectivement être le cas. Pour les formateurs HEP, le sentiment de professionnalisation qu'ils éprouvent paraît collectivisé de manière conjoncturelle et fortement lié aux conditions de réalisation de leur mandat.
- 42 Mais nous avons aussi constaté, *a contrario*, que pour les enseignants qui sont sur le terrain de l'école publique (primaire et secondaire) et ne sont engagés que ponctuellement par l'institut de formation, les cadres traditionnels fonctionnent encore relativement bien. La perception qu'ils ont du degré de leur professionnalisation correspond aux normes de leur corporation. Sans doute, le mandat qu'ils accomplissent pour la HEP, à savoir l'encadrement de futurs enseignants en stage dans leur classe, modifie le sentiment de leur professionnalisation dans certaines dimensions (la reconnaissance interne notamment), mais c'est sans pour autant entamer leur adhésion à la culture partagée de leur ordre d'enseignement. Le refus d'une catégorie d'enseignants du secondaire d'entrer en matière dans cette enquête parce que, nous dit le formateur HEP qui a tenté de leur soumettre le questionnaire, « ils ont estimé être des professionnels, qu'il n'y avait pas besoin de répondre à ce type de questions auxquelles de toutes manières ils disent ne rien comprendre », montre bien combien la réflexion sociologique sur leur activité professionnelle est fort éloignée de leurs préoccupations : la pédagogie ni la sociologie ne font traditionnellement partie du cadre de formation à l'enseignement dans ces degrés<sup>8</sup>, ce que les nouveaux arrivés dans le métier ont semble-t-il bien intégré. Cette catégorie d'enseignants vit encore la logique de confiance qu'explicite Maroy (2007, p. 18) :

Le système scolaire ne repose pas seulement sur le contrôle strict des normes institutionnelles ; il repose également sur ce que [Scott, Meyer et Rowan] appellent la 'logique de la confiance'. L'ensemble des partenaires considère qu'au-delà des règles et classifications formelles, une activité d'éducation réelle et efficace s'opère ; tout le monde est crédité d'un *a priori* favorable selon lequel on preste un travail de qualité. Cette croyance auto-entretendue est protégée par l'ensemble des acteurs.

- 43 Les *formateurs de la HEP*, inscrits dans l'enseignement supérieur, sont quasi tous issus de l'enseignement primaire ou du secondaire. Mais ils semblent répondre à une logique quelque peu différente : les nouvelles gouvernances dont se réclame la HEP-VS (Périsset Bagnoud & Ritz, 2005) ont sensiblement changé le contexte. Les anciennes références identitaires ont cédé le pas à de nouvelles normes professionnelles. La question ne se pose plus de la même manière. Une certaine *redevabilité* est à présent de mise ; les équipes appelées à travailler autour d'un mandat ne se sont pas choisies ; les règles du jeu, variables selon les dossiers, sont imposées par l'institution. L'acteur doit logiquement fournir des produits correspondant aux objectifs posés mais, en sus, il doit rendre compte des procédures réalisées, voire utiliser des procédures qui lui sont imposées.

## Conclusion : de nouvelles recherches à mener pour comprendre les nouvelles règles du jeu

- 44 Les règles du jeu et donc les conditions de l'exercice professionnel varient, dans le cas que nous avons étudié ici, selon les mandats. Notre recherche, qui mériterait d'être poursuivie sur un échantillon plus conséquent et d'être approfondie par des entretiens systématiques, montre que le groupe de travail est un paramètre important des conditions de cette auto-perception ; c'est ce que nous ont confié les acteurs aux positions les plus extrêmes que nous avons interrogés par la suite : le sentiment va dépendre des collègues du collectif, de l'entente qu'on a avec eux, de la souplesse autorisée par la hiérarchie par rapport aux moyens mobilisables, de la densité de l'encadrement hiérarchique, des échappatoires et des niches aménagées pour se rassurer sur sa compétence. L'aisance que trouve l'acteur varie en fonction de la latitude dont il estime disposer, selon le degré de contrôle qu'il perçoit, s'il se sent valorisé ou au contraire instrumentalisé.
- 45 De fait, l'acteur soumet son activité à la règle institutionnelle non négociée qu'il adapte autant que faire se peut, quand bien même son sens professionnel s'en trouve heurté. Il est fort probable que, si c'est le cas, l'acteur développe des stratégies pour limiter les effets des dissonances cognitives ressenties et pour trouver des espaces lui permettant de développer son propre projet en prenant un minimum de risques institutionnels. Entre la prescription et ce qui est ensuite réalisé, il y a un entre-deux que l'acteur investit, qui lui fait modifier la prescription pour pouvoir y répondre tout en restant cohérent avec lui-même. Mais ce travail de régulation cognitive (et affective) va en retour modifier le sentiment qu'il a de son positionnement dans l'exercice de ses responsabilités professionnelles. Ainsi, dans le contexte de la mise en application par les administrations scolaires des principes des nouvelles gouvernances, la place du travail collectif imposé et la manière dont les acteurs se l'approprient, le vivent et en retirent leur sentiment de progresser ou de régresser dans le processus de professionnalisation sont à réétudier attentivement, notamment en regard des processus cognitifs et affectifs mobilisés. Les réponses plus ou moins formelles, plus ou moins visibles, données par les acteurs aux tensions nées de l'application des nouvelles gouvernances montrent que surgissent de nouvelles (et problématiques) questions, tant au niveau de l'action effectuée qu'au niveau du sentiment (individuel) qu'a chaque acteur de son évolution dans le processus de professionnalisation. Dans ce cadre, le travail collectif, instrumentalisé par les prescriptions hiérarchiques, est parfois stimulant, parfois irritant, parfois indifférent.
- 46 Mais que l'on ne s'y trompe pas. Si l'on prend le cas qui est analysé ici, ce n'est pas le *travail collectif* en soi qui est mis en cause, ni que les critères reconnus pour *travailler ensemble* soient erronés ou incomplets. Le fait est que l'utilisation politique et stratégique de ce qu'est l'artefact « travailler ensemble » transforme fondamentalement les règles du travail collectif et donc les conceptions qu'ont les acteurs de l'investissement à consentir dans ces nouvelles conditions.
- 47 Les espaces et entre-deux ouverts par les « nouvelles politiques » et les « nouvelles gouvernances », en tension avec les différentes facettes de la culture professionnelle traditionnelle des enseignants, ouvrent de nouveaux champs de recherches. Dans ce sens, ce sont essentiellement les acteurs et les effets des prescriptions non négociées sur leur implication professionnelle, sur leur engagement dans la classe auprès de leurs élèves ou

sur toute autre décision dont la rationalité leur appartient finalement toujours qui restent encore à objectiver et analyser.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Baeriswyl, F. & Périsset Bagnoud, D. (Ed.). (2008). *Bildungsstandards kontrovers. Les standards de formation : controverses* (Revue Suisse des sciences de l'éducation, 1/2008). Fribourg (Suisse) : Academic press.
- Boudon, R. & Bourricaud, F. (2004). Professions. In R. Boudon & F. Bourricaud, *Dictionnaire critique de la sociologie* (pp. 471-474). Paris : PUF.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses sociologiques anglaises et américaines. 1. La fascination des professions, *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Cattonar, B. & Maroy, C. (2004). Les effets des politiques scolaires sur la (dé)professionnalisation des enseignants. In M. Frenay & C. Maroy (Ed.), *L'école, six ans après le décret « missions »* (pp. 99-120). Louvain (Belgique) : Presses universitaires et GIRSEF.
- CDIP (1993). *Thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques*. Berne : Conférence des Directeurs des cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Dossier 24.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF.
- Crotti, C. & Osterwalder, F. (Ed.). (2007). *Mesure des performances et évaluation des systèmes éducatifs - présupposés et contextes* (Revue Suisse des Sciences de l'éducation, 1/2007). Fribourg (Suisse) : Academic press.
- Corriveau, L., Letor, C. Périsset Bagnoud, D. & Savoie Zajc, L. : (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes. Apprentissages individuels, compétences collectives et développement professionnel en organisation*. Bruxelles : de Boeck.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF, Collection Le lien social.
- Dupriez, V., Orianne, J.-F. & Verhoeven, M. (Ed.). (2008). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Bern, Bruxelles : Lang, Exploration.
- Frenay, M. & Dumay, X. (Ed.). (2007). *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*. Louvain : Presses Universitaires et Girsef.
- Hofstetter R. & Schneuwly B. (2009). *Savoirs en (trans)formations. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : de Boeck, Raisons éducatives, 13.
- Hofstetter R., Schneuwly B., Lussi V. & Cicchini M. (2004). Evolution de la formation des enseignants secondaires : logiques disciplinaires – logiques professionnelles. L'exemple de Genève fin du 19<sup>e</sup>-première moitié du 20<sup>e</sup> siècle. *Revue suisse d'histoire*. 54, 3, 275-305.
- Herzog, W. (2008). Vers la standardisation de l'école ? Contre l'instrumentalisation des sciences de l'éducation par les politiques de la formation. In F. Baeriswyl & D. Périsset Bagnoud, *Bildungsstandards kontrovers. Les standards de formation : controverses*. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 1. Fribourg : Université et Imprimerie St-Paul.

- Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherches et formation*, 38, 95-117.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF.
- Le Boterf, G. (2006). *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Organisation.
- Lessard, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'enseignement. *Recherche et formation*, 35, 91-116.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'Université et formation professionnelle. *Revue française de Pédagogie*, 139, 131-154.
- LIFE (2008). *Les dimensions de la professionnalisation. Document de travail*. Genève : Université, FPSE, Laboratoire Innovation - formation - éducation. Accès : <http://www.unige.ch/fapse/life/> [15.05.2009]
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud D. & Tardif, M. (Ed.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : de Boeck Universités.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire (I). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Maroy, C. (2007). *L'école à la lumière de la sociologie des organisations* (Cahiers de la recherche en éducation et formation du Girsef n° 56) Louvain-La-Neuve : Université catholique de Louvain. [Page web]. Accès : <http://www.girsef.uclouvain.be> [10.6.2008]. (Réédition de Maroy, C. (1992). *L'école à la lumière de la sociologie des organisations*. *Education Formation*, 228, 27-50).
- Maroy, C. (2009). *Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant*. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Ed.), *Evaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 83-100). Bruxelles : de Boeck.
- Maroy, Ch. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? Louvain (Belgique), Université, GIRSEF, Cahiers de la recherche en éducation et formation, n° 49.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Mons, N. & Pons, X. (2006). Les standards en éducation dans le monde francophone. Une analyse comparative. Neuchâtel : IRDP.
- Ogien, A. (2008). *La guerre des mondes. Efficacité et équité contre autonomie et liberté. Conférence*. Colloque international Efficacité & Équité en éducation, Rennes, 18-21 novembre 2008.
- Périsset Bagnoud, D., Gather Thurler M. & Barthassat, M.-A. (2006). De l'obligation de résultats aux résultats de l'obligation : de nouveaux paradigmes pour de nouveaux paradoxes. In J. Dolz, F. Audigier & M. Crahay (Ed.), *Recherche sur les curriculums : développement et pilotage* (pp. 231-248). Bruxelles : de Boeck, Raisons éducatives n° 10.
- Périsset Bagnoud, D. & Ritz, T. (2005). *Les nouvelles formations à l'enseignement, entre autorité bureaucratique et autorité professionnelle. Le cas de la HEP-VS*. St-Maurice & Brigue : Haute école pédagogique du Valais. Texte de la contribution proposée dans le symposium LIFE « Conceptions et évolutions du Leadership : comparaison et perspectives », organisé dans le cadre du Congrès de la Société Suisse de recherche en Education (SSRE) « *Leadership éducationnel et changement de l'école* ». Lugano, 14-17 septembre 2005.

Périsset Bagnoud, D. (2007). *Quelle professionnalisation pour les nouvelles institutions de formation ? Les enjeux des Hautes écoles pédagogiques en Suisse*. Actes du 6<sup>ème</sup> Colloque des IUFM « Qu'est-ce-qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques ». Arras (France), 2-4 mai 2007.

Périsset Bagnoud, D. (2008a). L'évaluation institutionnelle : discours d'intention ou étape du processus de professionnalisation ? In C. Leclerc, *La méta-évaluation : entre rationalité instrumentale et complexité*. Genève : Université, actes [en ligne] du 20<sup>ème</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, 9-11 janvier 2008.

Périsset Bagnoud, D. (2008b). Standards en éducation, politique et professionnalisation de l'enseignement : de la polysémie à la cacophonie ? Questions (toujours) ouvertes. In F. Baeriswyl & D. Périsset Bagnoud, *Bildungsstandards kontrovers*. Les standards de formation : controverses (pp. 75-82). *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 1, 75-82.

Périsset Bagnoud, D. (2009). Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stage : enjeux et défis. Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse). In J.-F. Desbiens, C. Borges & C. Spallanzani (Ed.), *La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique. Education et francophonie*, publication de l'association Canadienne d'éducation de langue française (ACELF). *Éducation et francophonie*, XXXVII, 1, 50-67. [[http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF37-1-051\\_PERISSET.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF37-1-051_PERISSET.pdf)]

Perrenoud, Ph. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement, *Perspectives*, vol XXVI, n° 3, septembre, pp. 543-562.

Tardif, M (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset & M. Tardif, *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 171-180).

## ANNEXES

### Annexe

Les dimensions et indicateurs du concept de « professionnalisation »

Axe 1 : Statut collectif de l'activité professionnelle

Dimension	Degré 0 sur une échelle de 0 à 10	Degré 10 sur une échelle de 0 à 10
1.1 <i>Nature du prescrit</i>	Prescrit détaillé et fermé relatif aux finalités et aux modalités du travail, dans toutes ses composantes. Le métier se résume à l'exécution de procédures censées assurer la réussite de l'action, même si elles requièrent toujours, <i>de facto</i> , une part même ténue de jugement et d'adaptation.	Prescrit ouvert, se limitant aux objectifs et aux principes généraux à respecter, avec une invitation, s'agissant des modalités, à faire au mieux compte tenu des situations, des ressources, en restant dans le cadre du droit et de l'éthique.



1.2 Prise sur l'organisation et la division du travail	L'organisation et la division du travail sont fixées par la hiérarchie, le formateur s'y inscrit sans aucun pouvoir de les questionner, de les aménager, encore moins de les transformer.	Le formateur conçoit et négocie l'organisation, la division du travail ainsi que les procédures relatives à sa réalisation.
1.3 Mode d'encadrement et reddition de comptes	Les supérieurs hiérarchiques peuvent intervenir sur toutes les composantes du travail du formateur, sans être pour autant capables de l'exercer.  Le formateur est tenu de rendre des comptes à sa hiérarchie selon des procédures rigoureusement standardisées et détaillées sur son activité ( <i>input</i> et <i>output</i> ).	Seul le formateur de spécialisation identique ou voisine attestant d'un niveau supérieur d'expertise dans le métier lui-même peut intervenir sur toutes les composantes du travail. Sinon, intervention des supérieurs hiérarchiques seulement sur les composantes les plus génériques du travail (présence, rapport aux collègues, usages des ressources, protection des informations).  Le formateur rend compte (auprès de sa hiérarchie mais aussi auprès de ses pairs) des résultats obtenus et de leur adéquation aux objectifs fixés ( <i>output</i> ).
1.4 Prise collective des acteurs sur leur métier	Le métier est défini par les employeurs, il n'est pas organisé en corporation au-delà de l'association syndicale, il n'est pas représenté comme tel dans la société.	Le métier est constitué en une corporation professionnelle, parfois un ordre professionnel, qui a des tâches de développement, de relations publiques, de rapport à l'Etat, d'intervention dans les médias.
1.5 Contrôle de la formation initiale et continue	La formation initiale est pilotée par les employeurs et par des écoles dans lesquelles le métier n'est pas fortement représenté. Si les gens de métiers interviennent dans la formation, ils n'ont pas prise sur les programmes et les dispositifs.	La formation initiale est pilotée par le formateur et sa corporation. L'essentiel de la conception et de la mise en œuvre de la formation appartient à la corporation.

## Axe 2 : Responsabilité individuelle pour l'exercice de l'activité professionnelle

Dimension	Degré 0 sur une échelle de 0 à 10	Degré 10 sur une échelle de 0 à 10
2.1 Référence à un état de l'art et des savoirs	Cet état est à la base des prescriptions, le formateur n'a pas besoin de le connaître. La part du jugement professionnel heuristique est très limitée.	Le formateur connaît l'état de l'art et des savoirs et s'y réfère pour prendre des décisions et adopter des stratégies efficaces. La part du jugement professionnel heuristique est très grande.

2.2 <i>Développement professionnel</i>	Le formateur est astreint à suivre des formations obligatoires et définies par l'organisation.	Le formateur prend les initiatives nécessaires pour tenir à jour et développer les connaissances et compétences
2.3 Référence à des orientations déontologiques	Ces orientations sont à la base des prescriptions, le formateur n'a pas besoin de les connaître. La part du jugement déontologique est très limitée.	Le formateur connaît ces orientations et s'y réfère pour prendre des décisions et adopter des stratégies déontologiques.
2.4 Responsabilité juridique	Le formateur n'est responsable personnellement que s'il s'est écarté des prescriptions. Les autres responsabilités sont assumées par l'organisation qui les emploie et prescrit leur travail.	Le formateur est responsable civilement et pénalement de ses actes, ils peuvent être poursuivis personnellement pour faute professionnelle, manquement à l'éthique ou résultats insuffisants.

### Axe 3 : Relations du formateur à l'institution et à la société

Dimension	Degré 0 sur une échelle de 0 à 10	Degré 10 sur une échelle de 0 à 10
3.1 Rapport à la société et à la reconnaissance sociale en général	L'institution donne au formateur l'impression qu'il fait un travail à la portée de quiconque.  La société a une image négative du formateur et sa fonction est socialement dévalorisée.	L'institution et la société donnent au formateur l'impression qu'il fait un travail qui exige des qualités exceptionnelles construites dans la durée et au prix d'un grand investissement ; sa fonction est socialement valorisée.
3.2 Reconnaissance interne	L'institution donne au formateur l'impression qu'il fait un travail dont l'utilité pour la société n'est pas mise en valeur, déficit de sens du travail effectué par le formateur.	L'institution donne au formateur l'impression qu'il fait un travail indispensable à la collectivité ; valorisation du sens du travail effectué par le formateur.
3.3 Niveau et domaine de qualification	L'institution n'exige pas d'effectuer des tâches en lien avec les qualifications et l'expertise du formateur.	L'institution propose des tâches en lien avec les qualifications et l'expertise du formateur.
3.4 Salaire, qualification et efficacité	L'institution offre un niveau de salaire sans lien avec une évaluation de l'efficacité du formateur ni avec son niveau de qualification.	L'institution offre un niveau de salaire en lien avec l'efficacité évaluée/ contrôlée et avec son niveau de qualification.

## NOTES

1. Pour le champ de l'éducation, voir à ce propos les différentes contributions dans Dupriez, Orianne & Verhoeven, 2008. Voir aussi Baeriswyl & Périsset Bagnoud, 2008.
2. Nous utilisons ici et tout au long de cet article le masculin générique en usage dans la langue française.
3. Voir le site web de son cabinet : <http://www.guyleboterf-conseil.com/presentation.htm> (consulté le 13 février 2009)
4. Voir en annexe la description des dimensions.
5. A propos de cette formation, voir Périsset Bagnoud, 2009.
6. Merci à Paul Ruppen, professeur à la HEP-VS, pour l'aide apportée à cette occasion.
7. Le *rang moyen* se réfère au classement obtenu par les différents acteurs dont les scores (soit les pondérations attribuées à chaque question) ont été rangés de 1 à 43 (n=43). La moyenne de ces rangs par groupes (formateurs HEP et enseignants du terrain) a été comparés à l'aide du test de Mann-Whitney. La signification asymptotique (bilatérale) permet alors d'identifier le niveau de significativité des différences constatées.
8. Par rapport à l'histoire de la formation des enseignants secondaires en Suisse, se référer à Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Cicchini, 2004. Voir aussi les articles de Criblez, de Lussi ou de Tenhort dans Hofstetter & Schneuwly, 2009. Voir aussi notamment, dans un contexte plus large, Maroy, 2006.

## RÉSUMÉS

Cet article propose d'explorer l'entre-deux que délimitent 1) la culture professionnelle et le sentiment d'être *professionnel* qu'ont les acteurs de l'enseignement et, 2) les prescriptions de type « nouvelles gouvernances ». A partir d'une étude de cas réalisée dans un établissement de formation à l'enseignement (Suisse) et à partir d'éléments de la sociologie du travail, nous observons comment, autour de mandats attribués à des groupes non cooptés, se construisent les dynamiques relatives au *sentiment de professionnalisation*. Nos résultats montrent que les formateurs HEP (institut géré selon les principes des nouvelles gouvernances) et les enseignants (maîtres de stage des écoles primaires et secondaires) ont des sentiments différenciés. Pour les formateurs HEP, le sentiment de professionnalisation éprouvé paraît lié aux conditions de réalisation de leur mandat. *A contrario*, pour les enseignants de l'école publique et engagés ponctuellement par l'institut de formation, le sentiment de leur professionnalisation correspond aux normes de leur corporation.

This article proposes to explore the misunderstanding between 1) the professional culture and the sense of being professional of the players of teaching activities and 2) the requirements of the "new governance". From a case study in a teacher education school (Switzerland) and from elements of the sociology of professions, we observe how the dynamics related to a sense of professionalization are constructed around the mandates assigned to imposed groups. Our results show that trainers from the HEP (institute managed by the principles of new governance) and the teachers (tutors of primary and secondary schools) have differentiated feelings. For the

trainers of the HEP, the experienced professionalization sense seems to be related to the conditions for carrying out their mandate. Conversely, for public school teachers occasionally involved by the training institute the sense of their professionalization is consistent with their corporation standards.

professionalization, new governances, requirements, professional identity, groupware

Este artículo tiene el propósito de explorar el espacio delimitado 1) por la cultura profesional y el sentimiento de ser un *profesional* que tienen los actores de la enseñanza y 2) los requerimientos de tipo « nuevos principios » (*new governance*). A raíz de un estudio de caso realizado en un establecimiento de formación para la enseñanza (Suiza) y a raíz de elementos de la sociología de las profesiones, observamos como, alrededor de mandatos atribuidos a grupos no cooptados, se construyen dinámicas relacionadas al *sentimiento deprofesionalización*. Nuestros resultados demuestran que los formadores HEP (Instituto manejado acorde los principios de las nuevas normas) y los profesores (maestros de pasantía de las escuelas primarias y secundarias) tienen sentimientos distintos. Para los formadores HEP, el sentimiento de profesionalización aparece conectado a las condiciones de la realización de sus mandatos. Al revés, para los profesores de la enseñanza publicó y contratado puntualmente par el instituto de formación, el sentimiento de profesionalización corresponde a las normas de su corporación.

## INDEX

**Palabras claves** : identidad profesional, nuevas normas, profesionalización, requerimientos, trabajo colectivo

**Mots-clés** : professionnalisation ; nouvelles gouvernances ; prescriptions ; identité professionnelle ; travail collectif

## AUTEUR

**DANIÈLE PÉRISSET BAGNOUD**

Haute école pédagogique du Valais et Université de Genève (Suisse)